PRZEDSZKOLE

ROK III • 1935/6 • LUTY • Nr. 6

Stefan Szuman

# O pytaniach małych dzieci

Artykułem niniejszym rozpoczynamy druk cyklu artykułów d-ra Stefana Szumana, profesora Uniw. Jagiellońskiego, którego wybitne prace z dziedziny psychologji znane są szeroko w Polsce i zagranicą. Artykuły, które będą drukowane w mies. „Przedszkole", oparte są na badaniach prowadzonych przez prof. Szumana i jego małżonkę nad własnemi dziećmi państwa Szumanów, częściowo dotyczą dzieci współpracowników d-ra Szumana.

Wszyscy wiedzą, że małe dzieci, od trzeciego roku życia począwszy, bardzo dużo pytają. Jednak mało kto zdaje sobie sprawę z tego, jak często dziecko zadaje dorosłym pytania i z jaką, wprost nieprawdopodobnie wielką, ilością pytań zwraca się każde normalnie rozwinięte dziecko do swego otoczenia w ciągu lat, które przed rozpoczęciem szkoły spędza w rodzinie. Jeden z moich współpracowników, pan Józef Kowal, zebrał w przeciągu siedmiu miesięcy u swojego synka (3—4-letniego) 1123 pytań. Zanotował on zatem przeciętnie 160 pytań miesięcznie. Synek pana Kowala, Leszek, zadaje zatem rocznie swym rodzicom około 2 000 pytań. Od 3—6-go roku życia chłopiec ten postawi około 8 000 pytań, jeżeli będzie tyle pytał, co dotąd. Chłopczyk innej mojej współpracowniczki, pani Wandy Wawrowskiej, Jacek, (4 lata) zadał jej 138 pytań w ciągu miesiąca. Żona moja zebrała, przez 3 miesiące, 420 pytań chłopca naszego, Krzysia, w wieku 2 lata 8 mies. — 2 lata 10 mies. i 2 100 pytań córeczki naszej Grażyny od 2-go do 7-go roku życia. Pytania notowała tylko od czasu do czasu. Przez pół dnia, notując wszystkie pytania chłopczyka 2 lata 8 mies., zebrała 33 pytań.

Widzimy więc, że dzieci pytają się bardzo często i że w sumie w wieku przedszkolnym, zadają rodzicom ogromną ilość różnych pytań.
Czemu małe dzieci pytają tak często i tak dużo? Po pierwsze dlatego, że jeszcze bardzo mało wiedzą i rozumieją, a po drugie dlatego że się zastanawiają i ich budzący się umysł wciąż natrafia na jakieś zagadnienia i niejasności, które trzeba wyświetlić. Dziecko za pomocą pytań nietylko zbiera informacje od dorosłych i zwiększa swoją wiedzę o otaczającym je świecie. Pytania są pozatem żywym wyrazem myślącej postawy dziecka wobec rzeczywistości.
Ale co to znaczy myśleć? Myśleć, to tyle, co starać się zrozumieć. Aby zrozumieć coś, trzeba o tem coś wiedzieć. Za pomocą pytań dziecko stara się dowiedzieć jak najwięcej o różnych rzeczach. To, o co się dziecko pyta, to czego nie wie i czego szuka w danej chwili, to są zwykle jakieś właściwości i cechy przedmiotów i zjawisk, które są „ukryte", t. j. niedostępne bezpośredniej obserwacji. Myśleć znaczy bowiem również objaśniać coś, co widzimy i bezpośrednio spostrzegamy, czemś co jest w danej chwili nieobecne i tem samem niewidzialne. Jeżeli dziecko widzi buciki matki nieobecnej i pyta „gdzie jest mamusia", to myśli ono o niej, widząc buciki. Jeżeli dziecko pyta „kto zrobił bułeczki", to sięga ono myślą poza bezpośrednio dane mu zjawisko i rozumie je dokładniej, poznając sprawcę, zdając sobie sprawę, że istnieje autor danego wytworu. Pytania dziecka „z czego jest legumina" wypływa ze świadomości, że lugimina jest zrobiona z jakichś rzeczy, z jakichś innych znanych czy nieznanych materjałów, których nie można rozpoznać w samym obrazie i smaku leguminy. Podobnie pytania o użyteczność i funkcję nieznanych jeszcze dziecku przedmiotów, są następstwem tego, że dziecko już wie, iż prawie wszystkie przedmioty, a szczególnie narzędzia do czegoś służą, że spełniają jakąś rolę w życiu człowieka, że człowiek się niemi w ten lub inny sposób posługuje.
Pytania dziecka mają rzadko formę nieokreśloną i brzmią poprostu „co to jest"? Ta forma pytań ma zresztą zwykle na celu poznanie nazwy danego nieznanego zjawiska. Nazwa, przynajmniej dla małego dziecka, też jest już objaśnieniem i wytłomaczeniem. Ciekawość dziecka jest nieraz już zaspokojona, gdy się dziecko dowie, jak się rzecz nazywa. Zwykle pytania dziecka są pytaniami o określone cechy czy właściwości i są zaopatrzone pytajnikami: gdzie, kto, kiedy, czemu, poco, skąd, z czego, czem, dlaczego, gdyby, jak i t. p.
Jeżeli dokładniej zbadamy treść pytań małych dzieci, to natrafimy na to samo zjawisko. Dziecko nie pyta o cokolwiekbądź, lecz dyktuje nam swem pytaniem już określoną odpowiedź. Jeżeli się bowiem dziecko

pyta „gdzie byłaś, mamusiu?" to chce widzieć co się działo z matką zanim się zjawiła przed dzieckiem, a pytanie dotyczy czasu przeszłego, oraz zdarzeń niedostępnych dla bezpośredniej obserwacji dziecka. Pytania Krzysia: „z kogo jest zrobiona marchewka?", albo „z kogo jest tort?", „z kogo są ziemniaki?" wynikają z przeświadczenia, że potrawy wszystkie są zrobione z mięsa zwierząt, analogicznie do potraw mięsnych, o których się dziecko dowiedziało, że są z zajączka, z wołu, z kury i t. p. Starszy o półtora roku Jacek pyta: „czy kolej jest z żelaza?", „z czego się robi cegły?" i pytania obu chłopców dotyczą określonej cechy zjawiska, a mianowicie materjału, tworzywa, substancji, z której są zrobione przedmioty. Podobnie pytanie Krzysia: „gdzie jechał ułan" dotyczy wyraźnie dalszego ciągu zauważonej czynności, a pytanie „pewno tam pokój kogo" zmierza do poznania sprawcy odgłosów za ścianą. Pytania Jacka: „a koła żelazne ślizgają się po żelazu (t. j. szynach?") dotyczy sposobu funkcjonowania pewnego mechanizmu, a pytanie jego „jakbyśmy nie jedli, tobyśmy nie byli wielcy?" szuka hypotetycznej przyczyny zwiększenia się wzrostu z wiekiem. Leszek zadał swej mamusi następujący szereg pytań dotyczący świń: a) „skąd się biorą świnie?", b) „czy świnia rozbiera się do spania?", c) „jak ona śpi?", d) „gdzie ona śpi?", e) „czy wyciąga nóżki jak Lesio?", f) „czemu świnie nie spacerują po drogach?". Każde z tych pytań dotyczy innych zjawisk z zakresu życia świni, którą Leszek pojmuje jeszcze bardzo antropomorficznie i wszystkie te pytania uzupełniają się i zdążają wspólnie do zebrania zasadniczych informacyj o życiu świni, która dziecku w obserwacji bezpośredniej jest widocznie mało znana. Podobnie 4,3 letnia Grażyna pyta: „czy koniki mają nianie?".

Jak wynika z powyższych przykładów, które mógłbym bez końca mnożyć, pytania dzieci mają charakter „kategorjalny", to znaczy, że są one postawione z ogólnego, a zarazem zasadniczego, punktu widzenia, że są pytaniami o powszechne najogólniejsze właściwości zjawisk i rzeczy. W każdem zjawisku, czy przedmiocie, te powszechne cechy czy właściwości występują w innym charakterze i w odrębnej jakości. Gdy dziecko pyta o określony rodzaj właściwości zjawisk nieznanych, to pragnie ono poznać indywidualną jakość danej właściwości odnośnie do nieznanego mu zjawiska. Pytania małych dzieci są zatem w zasadzie ogólnemi sformułowaniami zagadnień, na które dziecko oczekuje szczegółowej odpowiedzi. Ten kategorjalny charakter pytań dziecka jest zdaniem mojem szczególnie ciekawy i zastanawiający i jest właściwym kluczem do zrozumienia psychologji pytań dziecka.

Za pomocą kategorjalnych form myślenia powstaje bowiem w umyśle

dziecka stopniowo uporządkowana i jasna wiedza o zjawiskach i przedmiotach otaczającej dziecko rzeczywistości. O każdym przedmiocie czy zjawisku dowiaduje się dziecko, za pomocą pytań, rzeczy zupełnie zasadniczych, a mianowicie: z czego jest zrobiony przedmiot (kategorja tworzywa, czy materjału, substancji), kto go wyprodukował (kategorja sprawcy, fabrykacji), do czego służy (kategorja użytku, funkcji), co poprzedziło dane zjawisko i co po niem nastąpi (kategorja czasowa następstwa i poprzedzających zdarzeń), co z konieczności wywołało dane zjawisko (kategorja przyczyny) i t. p.

Ustaliwszy kategorjalny charakter pytań dziecka, możemy teraz badać następujące zagadnienia: a) które kategorje pojawiają się w rozwoju pytań dziecka wcześniej, a które później, b) czy istnieją dziecięce kategorje, t. j. swoiste sposoby dziecinnego tłomaczenia sobie zjawisk i c) co daje dziecku do myślenia, co je zastanawia na różnych szczeblach rozwoju, i t. d.

W ciągu ostatnich lat dziesięciu zebrałem z pomocą moich współpracowników materjał pytań dzieci w najrozmaitszym wieku, który obejmuje kilka tysięcy pytań. Opracowanie tego materjału, będące w toku, pozwoli mi prawdopodobnie wyświetlić powyższe zagadnienia oraz szereg innych. W ramach niniejszego krótkiego szkicu nie mogę rozwinąć tematu. Poruszę tylko na zakończenie kilka zagadnień natury raczej praktycznej i dla wychowawców pracujących w przedszkolu szczególnie ważnych.

Otóż po pierwsze chciałbym zwrócić uwagę na to, że od połowy, czy od końca trzeciego roku życia rozpoczyna się właściwy t. zw. wiek pytań, który jest wyrazem zupełnego rozbudzenia się umysłu dziecka. W okresie, poprzedzającym wiek pytań, dziecko jest pochłonięte i całkowicie zajęte poznaniem zjawisk i przedmiotów swego otoczenia bezpośrednio, zapomocą swoich zmysłów i czynnego oddziaływania na przedmioty (manipulacja). W ten sposób dziecko poznaje sensorycznie i praktycznie przedmioty, istoty i zjawiska bezpośrednio dane. Ale dziecko nie wybiega jeszcze myślą poza to, co widzi i co czyni (albo tylko w niewielkiej mierze). Z początkiem wieku pytań zaczyna dziecko uporczywie i konsekwetnie uzupełniać swoją wiedzę o tem, co bezpośrednio spostrzega, o tem co jest ukryte, a co jednak do zrozumienia zjawiska jest konieczne, a więc: szuka przyczyny, przewiduje następstwa, zastanawia się nad funkcją czynności i nad sposobem posługiwania się przedmiotami, chce zrozumieć dzięki czemu funkcjonują mechanizmy, skąd się biorą i jak powstają różne zjawiska, jak wyglądają i jak szczegółowo przedstawiają się zjawiska znane mu tylko pobieżnie

lub tylko z nazwy i t. p. Jak już powiedziałem, pytania dotyczą przedewszystkiem ukrytych, nieobecnych, sensorycznie niedostrzegalnych cech i właściwości zjawisk. Umysł dziecka z wiekiem pytań unosi się zatem poraz pierwszy ponad surową, pierwotną, tylko zmysłami i ruchami objętą rzeczywistość. W psychice dziecka wytwarza się teraz stopniowo głębszy, racjonalny, umysłowy obraz rzeczywistości.
Ten krok w rozwoju umysłowym dziecka jest tak zasadniczy i taki ważny, że nie można dziecku nie pomóc w wyzyskaniu wszystkich możliwości, jakie stwarza ta faza rozwojowa. Przecież dzieci zwracają się z pytaniami do nas dorosłych. Pytania ich dowodzą, że umysł ich się obudził, że zrodziła się w nich ciekawość umysłowa, pierwszy głód wiedzy. Ale głód ten musi być zaspokojony pożywieniem i dostatecznem i jakościowo odpowiedniem. Na te 8.000 pytań, które dziecko w wieku przedszkolnym zadaje, powinno nastąpić 8 000 odpowiedzi rozsądnych, przemyślanych, krzepiących i pobudzających umysł dziecka. Kto, poza rodzicami, ma czas i ochotę odpowiadać na nieustanne, niekończące się nigdy, nieraz nużące pytanie dziecka? A jednak nie można i nie wolno tamować tej naturalnej, ciekawości, nie powinno się zbywać pytań dziecka byle czem, a pozatem jeszcze trzeba odpowiedź przystosować do zasięgu i pojemności umysłowości dziecięcej. Pytania, zdaniem mojem, również w przedszkolu powinny być na porządku dziennym. Przedszkole, w którem dzieci z całą swobodą i często pytają o to, co im na myśl przychodzi, są dobremi przedszkolami. Tak, jak jemy i pożywiamy się wtedy i w tej chwili, gdy jesteśmy głodni, tak też umysł dziecka powinien odbierać pokarm wiedzy właśnie w tej chwili, gdy odczuje chwilową potrzebę zaspokojenia swego apetytu. Zamiast sztucznie budzić ciekawość, czemu nie wyzyskiwać naturalnej ciekawości dziecka, tej ciekawości, która, jak starałem się wykazać, jest u małego dziecka wiecznie żywa. Nie można wyrządzić rozwojowi umysłowemu dziecka większej krzywdy, jak odzwyczaić je surowością, obojętnością, czy niedbalstwem od zadawania tak zwanych „niepotrzebnych" — pytań.

Zofja Żukiewiczowa

# Froebel i Montessori

## II.

Przejdźmy skolei do systemu wychowawczego d-r Marji Montessori. Artykuł niniejszy stanowi nawiązanie do artykułu prof. S. Hessena p. t. „Pedagogja Montessori i jej losy" (nr. 3, 4 i 5 „Przedszkola" r. b.) Hessen w swym artykule, pisanym, jak zwykle u tego autora, nietylko rozumowo, ale też z głębokiem odczuciem sprawy, dał charakterystykę zasadniczych cech pedagogji Montessori. Ułatwia mi to moje zadanie, a poczęści utrudnia. Nie chciałabym powtarzać tego, co już zostało powiedziane, częściowo jednak muszę to zrobić ze względu na cel, do którego w moim artykule dążę. Zgóry więc przepraszając czytelników „Przedszkola" i prof. Hessena, przystępuję również do charakterystyki pedagogji Montessori. Przytem ograniczę się narazie do suchego zreferowania poglądów d-r Montessori, krytykę jej pedagogji pozostawiając napotem, gdy będę mówiła o możliwościach syntezy metod Froebla i Montessori.

Wychowanie według Montessori ma na celu przedewszystkiem rozwój **inteligencji** w jednostce ludzkiej, jedynie bowiem inteligencja może spowodować **usamodzielnienie i wyzwolenie** człowieka [2]). Inteligencję charakteryzuje **żywość** orjentacji i umiejętność **porządkowania** wrażeń, do czego znów potrzebna jest umiejętność rozpoznawania, rozróżniania, klasyfikowania. Czynnikami współdziałającemi rozwojowi inteligencji są — **uwaga** i **wola.** Pełniąc funkcje kierownicze we wrodzonym popędzie dziecka do samorozwoju, przyczyniają się one do samorzutnych ćwiczeń dziecka, prowadzących z jednej strony do wysubtelniania zdolności rozpoznawczych narządów zmysłów, z drugiej do rozpoznawania i różniczkowania bogactwa wrażeń, dostarczanych przez otoczenie. Niezbędne są przytem dwa warunki: **otoczenie,** dostosowane we wszystkich szczegółach do potrzeb rozwojowych dziecka i w tem otoczeniu pozostawienie dziecka **samemu sobie.** „Powierzamy dziecko jego własnej inteligencji", mówi Montessori, „a nie instynktom, jak się to nam może wydawać". Instynkty bowiem, według Montessori, stanowią właściwość natury zwierząt; dziecko poznaje otoczenie z po-

---

[1]) Patrz początek artykułu Nr. 5 „Przedszkola" 1935/36.

[2]) Dr. Maria Montessori. Pedagogie Scientifique. II. Education Elementaire. Rozdział p. t. „Inteligence". Wyd. w jęz. francuskim.

mocą inteligencji, którą rozwija w miarę samorzutnego i samodzielnego kształcenia. Nie istnieją więc t. zw. złe instynkty jak „niszczycielski", „zaborczy" i t. p., istnieje tylko potrzeba wewnętrzna rozwoju, którą Montessori jedynie zgadza się nazwać instynktem. „Dziecko ma w każdym okresie swego życia instynktowną potrzebę przygotowania następnego okresu", „a więc podniesienia się, udoskonalenia". Jeśli pozwolimy dziecku działać samodzielnie, zupełnie się ono przeistacza. „Wystarczyło dać grzebień dziecku, które uchodziło za „najgorsze", wymagające, według słów wychowawczyni, „poskromienia", aby przeistoczyło się ono w uprzejmą, uśmiechniętą dziewczynkę, czeszącą starannie i radośnie swoje koleżanki" [3]).

W przeciwieństwie nietylko do Froebla, ale również do ogółu psychologów i pedagogów, Montessori **nie uznaje** w wychowaniu czynnika **zabawy** dziecięcej [4]). Wszystko, co dziecko, według niej, powinno czynić dla osiągnięcia odpowiedniego stopnia rozwoju, musi być oparte na celowo pomyślanych ćwiczeniach, które sprowadzają się do czynności manipulacyjnych na materjale autodydaktycznym oraz do czynności życiowych, wykonywanych **na serjo.**

W przeciwstawieniu do Froebla i do faktów uznanych przez ogół psychologów i pedagogów za niezaprzeczalnie istniejące, Montessori nietylko nie uznaje wartości **wyobraźni dziecka** [5]), ale traktuje ją jako czynnik szkodliwy, spowodowany jedynie ubóstwem intelektu dziecka i niemożnością posiadania i manipulowania wszystkiemi „prawdziwemi" przedmiotami, jakie dziecko w swem otoczeniu spostrzega [6]). Tak więc Montessori twierdzi, iż dziecko jeździ na lasce, jak na koniu, ponieważ nie posiada żywego konia; bawi się w sposób urojony w jazdę samochodem z krzeseł, bo nie posiada własnego samochodu i nie jest nim naprawdę wożone. W rozdziale p. t. „Wyobraźnia", w wyżej cytowanem dziele, Montessori atakuje zabawy froeblowskie, podczas których wychowawczyni każe wierzyć dziecku, że drewniany klocek jest koniem, stojącym w stajni, zbudowanej z takich samych klocków. Potem żąda, aby dziecko uwierzyło, że ze stajni został zrobiony kościół, a ten skolei zmienił się w coś jeszcze innego. „Nikt się nie zatroszczy nawet, czy dziecko rzeczywiście wierzy, iż ze stajni można zrobić kościół, musi ono jednak trwać spokojnie przy tej „kinematografji", roz-

---

3) Wyżej cytow. dzieło. Rozdział p. t. „Zagadnienie moralności".
4) Wyżej cytow. dzieło. Rozdział p. t. „Wyobraźnia". Patrz również artykuł Hessena, „Przedszkole" Nr. 3, str. 55, Nr. 5 str. 99.
5) Patrz wyż. cyt. art. Hessena—„Przedszkole" Nr. 4 str. 75, 77, Nr. 5 str. 97.
6) Patrz wyżej cyt. dzieło Montessori. Rozdz. p. t. „Wyobraźnia".

wijanej przez wychowawczynię". Tak samo potępia Montessori wszelkie bajki i opowiadania fantastyczne, w których już nie dziecko fantazjuje, a sami dorośli, każąc dziecku wierzyć w wytwory własnej (dorosłych) fantazji. W ten sposób zamiast powodowania rozwoju wyobraźni dziecka — twierdzi Montessori — pogłębia się ciemnotę umysłową, w której dziecko przebywa, zanim stopniowo pozna ono świat rzeczywisty. Dorośli fantastycznemi opowiadaniami wprowadzają tylko zamieszanie w pojęciach dziecka i utrudniają mu poznanie rzeczywistości. Takie traktowanie dziecka Montessori uważa za sprzeczne z zasadami higjeny psychicznej, która w wychowaniu powinna grać wybitną, pierwszorzędną rolę.

Zabawki [7]) zalicza Montessori również do środków, które stwarzają mylny, fikcyjny obraz rzeczywistości. Przytem, oświadcza Montessori, są one albo zbyt lekkie, a więc nie stanowią ćwiczenia mięśniowego, albo zbyt skomplikowane, aby mogły stanowić ćwiczenie dostępne zmysłom dziecka, wreszcie bywają często zbyt kruche i łatwo się psują, co wprowadza niepotrzebny i szkodliwy niepokój do życia dziecka. Zresztą — twierdzi Montessori — gdybyśmy dali dziecku nawet niepsujące się zabawki z żelaza, uszyte z materjału, zrobione z gumy — naczynie, misie, lalki — nie będzie ono tak szczęśliwe, jak przy wykonywaniu samodzielnych czynności życiowych: myciu się, sprzątaniu, ubieraniu i t. d.

Dla pełnego i normalnego rozwoju swej osobowości, jako jednolitej całości — mówi Montessori — dziecko powinno być otoczone warunkami, w których może te czynności wykonywać swobodnie, a więc rozwijać się samorzutnie, w spokoju, bez forsowania ze strony dorosłych. Do tego celu służy jedynie metoda autodydatyczna, w której „uczą rzeczy same, a nie autorytet wychowawcy".

Dlatego też Montessori wymaga, aby urządzenie „domu dziecięcego" było całkowicie przystosowane do potrzeb i możliwości dziecka, dlatego też wprowadza „autodydaktyczny" materjał, na którym dziecko ćwiczy samodzielnie, samo poznaje swe błędy i uczy się samodzielnie je korygować. Dlatego też Montessori zastrzega się kategorycznie przed użytkowaniem bądź materjału dydaktycznego, bądź też wszelkich innych przedmiotów, znajdujących się w otoczeniu dziecka, do innych celów, niż te, do których są one przeznaczone. Wszystko musi mieć określone miejsce i ustalony sposób przechowywania. „Porządek w utrzymywaniu materjału (dydaktycznego) poddaje dzieciom ideę

---

7) Patrz cyt. dzieło. Rozdział p. t. „Zagadnienie moralności".

porządku. Niech nauczycielka więcej zajmuje się otoczeniem, niż dzieckiem, ażeby otoczenie dawało lekcje dziecku" — mówi Montessori. „Jeśli każda szczotka do zamiatania będzie miała zawieszkę, która nie pozwoli jej dotykać podłogi, a więc niszczyć się, — dla dziecka będzie to stanowiło lekcję o utrzymaniu szczotki" [8]). Wszelkie zajęcia życia prakycznego, bądź higjeny osobistej, pielęgnowanie roślin i zwierząt są objęte w „domu dziecięcym" temi samemi przepisami porządku i systematyczności. Wykonywanie czynności związanych z zajęciami życia codziennego i przyrodniczemi Montessori zalicza do ćwiczeń fizycznych. Gimnastyki gromadnej, którą Montessori nazywa „sztuką zręczności" i „akrobatyką" w „domach dziecięcych" niema wcale. Niema też, oczywiście, gier „naśladowczych", pochodzenia froeblowskiego. Prowadzone są tylko marsze rytmiczne, ćwiczenia chodzenia po linji (elipsa), skakania, chwytania (chodzenie po barjerze), sprawnego działania palcami u rąk, oddychania i mowy jako gimnastyki wargowo-językowej.

Do ćwiczeń fizycznych zaliczone zostały: garncarstwo i budownictwo. To ostatnie nie ma nic wspólnego z budownictwem froeblowskiem. Dzieci robią cegiełki z gliny, które są następnie wypalane i służą do budowania domków. Dzieci do budownictwa używają kielni i wapna. Te dwa rodzaje robót zostały wybrane przez Montessori jako wzory wykonania rzeczy niezbędnych dla człowieka [9]). Przytem dzieci miały przechodzić w ten sposób jakgdyby etapy rozwoju ludzkości.

Materjał dydaktyczny „domów dziecięcych" [10]), wzorowany w znacznej mierze na materjale stosowanym do dzieci niedorozwiniętych, zasadniczo został stworzony na podstawie obserwacyj czynności manipulacyjnych małego dziecka. Dziecko dąży samorzutnie do zaznajomienia się z kształtem, wielkością, objętością, wagą; stara się porównywać przedmioty, dopasowywać, segregować. P. Fisher w książce swej p. t. „Wychowanie Montessori" (w jęz. ang. i franc.) mówi, że materjał dydaktyczny „domów dziecięcych" ma dla dzieci taki sam urok jak manipulowanie w kuchni rądelkami, pokrywami do rądli, foremkami do ciasta. Ale nato — mówi Montessori, — żeby materjał, na którym dziecko ćwiczy, przedstawiał faktyczną wartość dydaktyczną, nie jest wystarczające samo dokonywanie i powtarzanie tego lub innego ćwiczenia (czynności manipulacyjnej). Chodzi jednocześnie o to, aby da-

---

8) „The Call of Education". Organ metody Montessori. Nr. IV, 1925.
9) Zajęcia te były stosowane w pierwszych „domach dziecięcych" Montessori. W wydaniach następnych dzieł Montessori niema już o tem mowy.
10) Patrz art. Hessena, „Przedszkole", Nr. 3, str. 53.

ny materjał spełniał funkcje, kierujące czynnością. „Dziecko powinno nietylko wytrwale pozostawać przy ćwiczeniu, ale powinno wykonywać je bez błędu". W tym celu „wszystkie cechy fizyczne i istotne przedmiotów (ćwiczebnych) powinny być rozpoznawane nietylko naskutek bezpośredniej reakcji uwagi, ale też na zasadzie specjalnych właściwości, pozwalających na kontrolę błędów, a tem samem wywołujących współpracę najwyższych zdolności umysłowych: porównywania i formowania sądu". Wartość takiego ćwiczenia polega nietylko na osiąganiu sprawności natury psycho-fizycznej, ale jeszcze bardziej na wywoływaniu zainteresowania różnorodnością właściwości i cech przedmiotów oraz samorzutnego dążenia do rozpoznawania tych cech. stopniowo objawiających się dziecku. Zasadniczo też Montessori uważa za bardzo ważne, aby dzieci zaznajamiały się z materjałem dydaktycznym według stopnia trudności, odpowiednio do wieku i poziomu rozwojowego. W tym procesie rozwoju dziecko przechodzi stopniowo od kontroli mechanicznej błędów do kontroli psychicznej. Ta ostatnia zostaje osiągnięta wówczas, gdy dziecko uświadamia sobie, na czem błąd polega (widzi błąd) i zdaje sobie sprawę, jak go należy uniknąć. Jest to moment, w którym umysł staje się zdolny do abstrahowania. „Na tym stopniu rozwoju — mówi Montessori — dziecko skierowuje swoją uwagę na świat zewnętrzny z zachowaniem tego porządku, jaki został wprowadzony do jego umysłu naskutek ćwiczeń poprzednich". „Teraz dziecko rozpoczyna samorzutnie serję odkryć, budzących w niem radość i entuzjazm".

Przytoczone poglądy Montessori znajdują również konsekwentne zastosowanie w przepisach dotyczących użytkowania materjału dydaktycznego. Dziecko wybiera materjał dowolnie (oczywiście z pośród znajdującego się do rozporządzenia danej grupy dziecięcej i przy pewnem dyskretnem kierownictwie ze strony wychowawczyni [11]) i może ćwiczyć na nim dowolną ilość razy. Musi jednak poddać się dwum bezwzględnym wymaganiom: 1) po skończonem zajęciu (ćwiczeniu) materjał winien być złożony na określonem miejscu, w ustalonym porządku i 2) nie może być użyty do innego celu, niż jest przeznaczony [12]). Konsekwentną jest też Montessori w stosunku do rysunku dziecka. Nie uznaje ona rysunku dowolnego, gdyż taki rysunek wiąże się z niedoskonałą wyobraźnią i niedoskonałą techniką dziecka [13]).

---

11) Patrz artykuł Hessena, „Przedszkole" Nr. 4.
12) Patrz artykuł Hessena, „Przedszkole" Nr. 4.
13) Patrz artykuł Hessena, „Przedszkole" Nr. 4.

W „domu dziecięcym", jak wiadomo, ma jedynie znaczenie rysunek mechaniczny, otrzymany z oprowadzania konturów figur geometrycznych, wypełnionych następnie kreskami kolorowemi. Im równiejsze są te kreski i niewykraczające poza kontur, tem doskonalszy jest „rysunek". Wówczas Montessori uznaje, iż dziecko jest przygotowane do pisania piórem.

Nauczanie czytania, pisania i rachunków (działania arytmetyczne piśmienne) jest jakgdyby ukoronowaniem dydaktyki „domu dziecięcego". Dzieci osiągają faktycznie dużą umiejętność techniczną również pod tym względem, jest jednak rzeczą zastanawiającą, co sama Montessori pisze o dalszem zużytkowaniu tej techniki w „domu dziecięcym" [14]). Oto dziecko małe, umiejące już czytać i pisać, nie jest w stanie zrozumieć tego, co jest napisane (wydrukowane) w książce, chociażby nawet dla małych dzieci. Do zagadnienia tego wrócimy jeszcze w dalszym ciągu artykułu. Na tem miejscu zastanówmy się natomiast nad sposobem nauczania w „domu dziecięcym" **mowy artykułowanej.** Składa się nato z jednej strony gimnastyka wargowo-językowo-zębowa, mająca na celu usunięcie trudności w wymawianiu, z drugiej kojarzenie pojęć, nabywanych przez dzieci za pomocą ćwiczeń — z nazwą, podawaną przez wychowawczynię. Tak jak przy ćwiczeniach na materjale izoluje się zmysły i poszczególne cechy przedmiotów, tak samo eliminuje się poszczególne nazwy przedmiotow, przymiotów, czynności itp. Metodę Seguin'a, opracowaną dla dzieci niedorozwiniętych, Montessori przenosi do „domu dziecięcego" dla dzieci normalnych, uzupełniając ją „mową graficzną" (pismem), które według niej pogłębia przyswojenie przez dziecko prawidłowej mowy artykułowanej [15]).

(C. d. n.)

Ludwika Rydzewska

# Stosunek matki do dziecka i do przedszkola

W czasie mojej wieloletniej pracy w przedszkolu miałam możność dokładnie obserwować stosunek matki do dziecka i stosunek matki do przedszkola. Obserwacja ta rozpoczynała się od chwili, kiedy matka przychodziła zapisać dziecko do przedszkola.

---

14) Montessori „Domy dziecięce". Rozdział p. t. „Czytanie i pisanie".
15) „Domy dziecięce". Rozdział p. t. „Mowa".

Bywało najrozmaiciej. Sporo matek przy zapisie rozwodziło się obszernie o swojem nad wyraz ciężkiem położeniu materjalnem. O dziecku w tym wypadku mowy naogół bywało niewiele. Inne matki, „zamożniejsze", których warunki materjalne nie były istotnie tak bardzo ciężkie, mówiły odrazu więcej o dziecku: niektóre opowiadały o wyjątkowości swego dziecka, inne znów — żądały wyraźnie dla dziecka pewnego wyróżnienia, bo — ono takie delikatne, tego lub owego nie zniesie, tego lub owego z programu zajęć nie będzie mogło robić. Inne jeszcze matki, przychodząc do zapisu, zaznaczały odrazu, że same pracują, dlatego zająć się dzieckiem nie mogą, a chcą dać mu opiekę i wychowanie: przecież wiadomo, że w przedszkolu dziecko dużo pożytecznych rzeczy nauczyć się może! Najmilsze słowa słyszało się od matek, których starsze dzieci uczęszczały już do przedszkola, a teraz przychodziła kolej na „to najmłodsze". „Przedszkole ma swoje znaczenie — mówiły takie matki. — Mój Janek, proszę pani, był w przedszkolu; teraz trzeci rok chodzi do szkoły i zawsze przechodził z klasy do klasy; Hela to samo! Nie tak, jak Stasio sąsiadki, — co to do przedszkola nie chodził i teraz w każdej klasie zimuje! Każda matka powinna dziecko posyłać do przedszkola! Prawda, nie jednej płacić ciężko, przedszkole kosztuje i trzeba w dodatku o dziecko dbać, żeby brudne nie chodziło, ale zato jak to się dziecko w przedszkolu czuje! Jak pilnuje godziny, żeby się do przedszkola nie spóźnić! A siedziałoby tam, w tem przedszkolu, choćby i do późnego wieczora!"

Tego typu matki dzisiaj spotyka się dosyć często. Chociaż są to kobiety proste, ale rozumne; widzą czego dziecku potrzeba, zdając sobie jednocześnie sprawę, że tego co daje dziecku przedszkole, same przy najlepszych chęciach daćby nie mogły. Takie matki często ostatni grosz przynoszą, aby dziecku zapewnić miejsce w przedszkolu. Niedość na tem: interesują się postępami dziecka, przychodzą radzić się nauczycielki, jak w takiej, czy innej sprawie mają postąpić, aby nie zachwiać swego autorytetu wobec dziecka i razem z nauczycielką przedszkola pracują nad jego wychowaniem. Stosunek tego typu matek do dzieci jest serdeczny czuły i wyrozumiały. Dzieci ze swej strony odnoszą się do takich matek z miłością i szacunkiem , niekrzykliwie, niekapryśnie, niehardo.

Ale bywają i inne typy matek. Przychodzi np. matka ze swoją „pociechą" i zaczyna mówić dosłownie w ten sposób: „Przyszłam tu zapisać tego swojego „czorta"! Już sobie rady z nim dać nie mogę! Może pani na niego jakoś wpłynie, ale uprzedzam, że bez bata to do niego ani rusz! Może pani na tego „czorta" nie żałować paska!" „Czort", słysząc,

jaką to opinję matka o nim wydała i co doradza nauczycielce, chowa się trwożnie za matkę. Stamtąd przygląda się z zaciekawieniem, ale przedewszystkiem z nieufnością „pani", która — jak to mama powiedziała —będzie bić! Dziecko takie w obecności nauczycielki nic zazwyczaj nie mówi, ruchy tylko jego zdradzają najwyraźniejszą chęć ucieczki: widać, iż, gdyby tylko mogło, „zwiałoby" z przedszkola jednej chwili! Zostawszy też z matką same, oświadcza zaraz, że nie będzie chodziło do przedszkola, że nie chce tu zostać i t. d. „Czort" taki, w pierwszych dniach zajęć w przedszkolu, staje się istotne formalną klęską — zarówno dla nauczycielki, jak i dla całego młodocianego towarzystwa. Przyprowadzony rano do przedszkola, wyrywa się matce, krzyczy, rzuca się na podłogę, drapiąc i bijąc każdego, kto się tylko przybliży. Jeśli znajdzie się w sali, przeznaczonej dla młodszych dzieci, to wybucha tam natychmiast panika. Nawet dzieci, które naogół zachowują się grzecznie, idąc jakgdyby za przykładem „zgóry" zaczynają nagle płakać, krzyczeć i hałasować niemiłosiernie. Ostatecznie powstaje swego rodzaju „piekło" i nauczycielka musi zdobywać się na maksimum energji i zimnej krwi jednocześnie, aby opanować sytuację. Albo też dziecko takie przez szereg pierwszych dni swego pobytu w przedszkolu zachowuje się z wielką rezerwą. Często chowa się: za ubrania w szatni, pod stoliki, za szafy — gdzie tylko zdoła wleźć. Znaleźć je nieraz trudno, bo potrafi chować się doskonale. Jeśli tylko zdoła zmylić czujność nauczycielki, zmyka do domu! I tak trwa to czas jakiś niekiedy dość długo nawet. Stopniowo dopiero zaczyna pokazywać co umie. Przeskrobało coś i spodziewało się — zgodnie z zapowiedzią matki — surowej kary. A tu kary nie było! „Pani" nie uderzyła go, tylko długo z niem rozmawiała, aż mu się łzy w oczach zakręciły, i przyobiecało zupełnie szczerze, że już nigdy „tak nie zrobi", że już nigdy „takie nie będzie". I nierzadkie są wypadki że po takiej rozmowie, jednej lub drugiej, sytuacja ulega gruntownej przemianie. Dawniejszy „czort" znika z widowni przedszkola, a na jego miejsce ukazuje się dziecko — dobre, posłuszne, z łatwością dające sobą powodować, częstokroć bardzo miłe i bardzo serdeczne, szczęśliwe, że jest w przedszkolu, i pragnące w tem przedszkolu jak najdłużej pozostać.

I wszystko byłoby dobrze, gdyby nie jedna plama na słońcu! Dziecko w przedszkolu zmieniło się, powstał jakgdyby nowy mały człowiek. Ale ten nowy mały człowiek zaczyna z dniem każdym, nieomal z każdą gogodziną, coraz to krytyczniej ustosunkowywać się do swego domu wogóle, do swojej matki zaś — w szczególności.

W domu go bito — tutaj, w przedszkolu, nikt go nie uderzy. Matka

mówiła, że za najmniejsze przewinienie będzie dostawał od „pani" paskiem, tymczasem okazało się, że, kiedy coś zbroił, „pani" nawet nie sięgnęła po pasek, zawołała go tylko do siebie i rozmawiała z nim tak, jak przedtem nikt z nim nigdy jeszcze nie rozmawiał. Przeistoczony mały człowiek zaczyna na matkę spoglądać coraz bardziej krytycznemi, coraz bardziej nieufnemi oczyma; nie dowierza jej, zaczyna ją wyraźnie lekceważyć, staje się względem niej jeszcze więcej nieposłuszny i krnąbrny, wkońcu nic już sobie z niej nie robi.

A nauczycielka? A matka? Nauczycielka widząc, co się święci, stara się jak może, naprawić sytuację, pragnie ratować zachwiany matczyny autorytet. Ale niezawsze jej się to udaje. Zbyt wielki i przeważnie za jaskrawy kontrast istnieje pomiędzy domem dziecka i przedszkolem, pomiędzy atmosferą tego domu i atmosferą przedszkola. Bijące w oczy dziecka różnice nie dają się zatrzeć i osoby, ukazujące się na domowym horyzoncie dziecka, podnieść w jego pojęciu. Matki, ze swej strony, pogłębiają częstokroć tylko przepaść, jaka się pomiędzy niemi i ich dziećmi rozwarła. „Ach, proszę pani! — mówi niejedna matka na zwróconą jej przez nauczycielkę uwagę, iż dziecka bić nie trzeba, że trzeba inaczej na nie wpływać — czy to ja mam czas na takie ceregiele? Stanie taki smyk, kiedy człowiek ma największą robotę, i zaczyna molestować: a to mama to, a to mama tamto! To, proszę pani, człowiek traci cierpliwość i szturgnie dzieciaka, to się zaraz uspokoi — i cicho!"

Każda nauczycielka stykała się w przedszkolu z takiem „poszturgiwaniem" przez matki dziećmi. Biedne są te dzieci, ach jakie biedne! Przychodzi takie biedactwo rano do przedszkola, zapłakane, drżące. Na pytanie, co się stało, nie odpowiada z początku nic, bo odpowiedzieć nie jest w stanie, a może wstydzi się za matkę. Po chwili dopiero urywanemi wyrazami zaczyna opowiadać, że mamusia się gniewała i że ono „dostało". Matka, zapytana popołudniu przez nuczycielkę, co to było rano, przyznaje się jak najszczerzej, że była strasznie zirytowana i że na dziecku skrupiło się wszystko, bo „akurat, proszę pani, nawinął się w takiej chwili bachor pod rękę"!

Przykładów podobnych przytoczyć można bez liku!

Jasnem staje się jedno: jakie olbrzymie i jakie odpowiedzialne zadania wyrastają przed nauczycielką przedszkola nietylko w stosunku do dziecka, ale również, najzupełniej równorzędnie, w stosunku do ich matek! Ileż inteligencji, ile intuicji, energji, wyrozumiałości, cierpliwości i taktu musi posiadać nauczycielka, aby wywiązać się dobrze ze swego zadania w stosunku do matek wychowywanych w przedszkolu dzieci! Chronienie dziecka przed zgubnemi wpływami domu łączy się z ko-

niecznością dokładnej znajomości jego warunków domowych, wpływanie na opiekę domową wymaga utrzymywania z nią stałego, bezpośredniego kontaktu. Trud to niemały! Ale nauczycielka przedszkola tego ciężkiego trudu podjąć się musi, częstokroć bowiem od niego przedewszystkiem zależą dobre wyniki pracy wychowawczej, zależy, ni mniej ni więcej, tylko ocalenie człowieka, przyszłego członka społeczeństwa, przyszłego obywatela kraju.

# Z życia przedszkoli

## PRZEDSZKOLE I DOM, WZAJEMNE WSPÓŁDZIAŁANIE ORAZ WPŁYWY

Łódzkie przedszkola samorządowe doceniają wychowawcze i społeczne wartości współpracy z rodzicami dzieci, uczęszczających do przedszkoli, rozumiejąc, że 5-cio lub 6-cio godzinny pobyt dziecka w wychowawczem środowisku przedszkola nie osiągnąłby oczekiwanych rezultatów, o ileby nie zazębiał się z domowem współdziałaniem rodziców.

Współpraca wychowawczyń z domem rodzicielskim dziecka jest ujęta na terenie Łodzi w pewną formę organizacyjną i koncentruje się w działalności Opiek Rodzicielskich Przedszkolnych. Organizacja ta staje się dla matek i ojców dziatwy szkołą pracy obywatelskiej i uświadomienia pod względem wychowawczym i społecznym.

Dzieci przebywają w przedszkolu przeważnie od 2-ch do 3-ch lat, planowość więc pracy z rodzicami może być rozłożona na ten okres, w którym rodzice i dzieci znajdują się w polu widzenia wychowawczyń przedszkola.

Zależnie od środowiska rodziców, od ich kulturalnego i materjalnego poziomu, od miejscowości, gdzie dane przedszkole znajduje się — w mieście lub na wsi, w centrum wielkiego miasta lub na jego krańcach, w dzielnicy robotniczej lub zamieszkałej przez inteligencję — praca wychowawczyń przybiera odmienny charakter. Czynniki te wpłyną również na zagadnienia, poruszane z matkami dzieci.

Kierowniczki i wychowawczynie przedszkoli łódzkich starają się o nawiązanie jak najbliższego kontaktu z rodzicami dzieci. Naogół udaje się to im łatwiej, niż nauczycielstwu w szkołach powszechnych. Składają się na to różne czynniki: 1) zespół dzieci w przedszkolach jest mniej liczny (maximum 35 dzieci na jedną wychowawczynię, 2) matki lub ojcowie odprowadzają swe dzieci do przedszkola i przychodzą po

nie, wobec czego wychowawczynie mają możność częstszego widywania się i obcowania z rodzicami swych wychowanków, 3) dzieci w wieku przedszkolnym są bardziej bezpośrednie i mniej dyskretne od dzieci starszych, opowiadają więc otwarcie o różnych szczegółach swego domowego życia, dając wychowawczyniom bogaty materjał do wnioskowania i orjentowania się w warunkach ich życia i środowisku domowem, 4) przedszkola mają częściej do czynienia z młodą, niedoświadczoną matką, która jest daleko bardziej odbiorcza od starszej kobiety, łatwiej reaguje na wszelkie rady i wskazówki, dotyczące wychowania i higjeny jej dziecka.

W ostatnich latach zauważyłam pewne nasilenie uczuć ojcowskich. Młodzi ojcowie interesują się głębiej życiem i wychowaniem swych dzieci i często spełniają wiele czynności, które dotąd były uważane za specjalny dział i obowiązek matek. Zjawisko to przejawia się we wszystkich sferach i daje się zauważyć zarówno w przedszkolach chrześcijańskich, jak i żydowskich. Częściowo można je tłumaczyć sprawą bezrobocia i pracą zarobkową matki poza domem. Często ojciec już jest zredukowany od paru lat, gdy matka jeszcze nadal utrzymuje się przy warsztacie pracy. Sądzę jednak, że przyczyny należy szukać głębiej. W ostatnich latach zmniejsza się znacznie liczba dzieci w rodzinach robotniczych, a co za tem idzie, wzrasta przywiązanie ojców do dzieci. Dziecko przestaje być jednem z wielu, staje się ośrodkiem życia rodziny, indywidualnością, którą się ojciec interesuje (34% wychowanków przedszkoli łódzkich — to jedynacy).

I. Pierwszym środkiem i pomostem, przez który bardzo łatwo nawiązać kontakt z rodzicami, jest samo dziecko. Poprzez dziecko trzeba umieć trafić i oddziaływać na rodziców.

Poziom kulturalny dzieci i ich wymagania podnoszą się znacznie w nowoczesnych przedszkolach łódzkich, co zmusza rodziców do skorygowania niektórych swych przyzwyczajeń i zaniedbań. Obowiązkiem wychowawczym jest więc zwrócić uwagę rodziców na to zagadnienie. Dam kilka przykładów: W przedszkolach dzieci używają serwetki przy jedzeniu. Początkowo wprowadzenie serwetek, chusteczek do nosa, oddzielnych ręczników dla każdego dziecka szło opornie. Niekiedy w domu wyśmiewano się z dziecka, nazywając je paniczykiem. Obecnie brak serwetki, ręcznika i t. p. jest niedopomyślenia. To samo dotyczy czystości ubranek i mieszkań. Dzieci przyzwyczajone do porządku i skrupulatnej czystości w przedszkolu, żądają jej i w domu. Jedna z matek przyznała się kiedyś otwarcie na zebraniu rodzicielskiem, że mały 5-cio letni synek dał jej kiedyś dobrą lekcję, gdy powiedział otwarcie:

„Wiesz, mamusiu, u nas w przedszkolu podłoga jest czyściejsza, niż w domu nasz stół i krzesła".
Przed gimnastyką rytmiczną dzieci pilnują, by mieć czystą bieliznę oraz nogi, gdyż w czasie wkładania kostjumików gimnastycznych wszelkie niedokładności toalety odrazu są spostrzeżone przez wychowawczynię.
Propaganda antyalkoholowa oraz prawidłowe wysławianie się, na które przedszkola łódzkie zwracają baczną uwagę, może mieć również duży wpływ na dom.
Wiele może zdziałać wychowawczyni, wciągając matki do współpracy nad wychowaniem dziecka; powinna wykorzystać każdą okazję, by porozmawiać z matkami na ten temat, gdyż osobisty wpływ i kontakt często znacznie głębiej sięga i lepsze daje rezultaty od wszelkich odczytów i konferencyj. W trakcie rozmowy o swem własnem dziecku, matka jest bezpośrednio zainteresowana i dlatego głębiej reaguje.
II. Bardzo ważnym czynnikiem, zbliżającym wychowawczynie do rodziców dziatwy, jest odwiedzanie dzieci w domu. Wychowawczyni powinna znać warunki, otoczenie, atmosferę i tło domu, w jakiem dziecko wzrasta. Dzieci są zazwyczaj bardzo rade odwiedzinom „swych pań" z przedszkola. Rodzice różnie reagują. Czasami, gdy wychowawczyni zastanie brud i nieład w domu lub ślady nocnej pijatyki, a niekiedy i nierządu, są zaskoczeni i zażenowani lub wręcz nieprzychylni, uważając tę wizytę za kontrolę. Inni znów, pomimo nędzy i bezrobocia, trwającego u niektórych rodzin w Łodzi już od kilku lat, starają się utrzymać dom na poziomie swych dawnych lepszych czasów, walcząc z brudem i niedostatkiem. Ci zazwyczaj radzi są odwiedzinom wychowawczyń, uważając je za dowód przychylności w stosunku do dziecka.
Jest to bezwzględnie obowiązek, który można spełnić jedynie poza normalnemi godzinami pracy, dlatego też nie może być służbowo wymagany, lecz jedynie gorąco zalecany. W czasie przerw w zajęciach przedszkoli, spowodowanych chorobą epidemiczną dzieci, wychowawczynie łódzkich przedszkoli samorządowych są obowiązane do wizytowania dzieci zdrowych. Po wywiadzie robią krótkie sprawozdanie na piśmie, które następnie omawiają ze mną w Wydziale Oświaty i Kultury. Sądzę, że jest zrozumiałe, iż dzieci chore zakaźnie nie mogą być odwiedzane w obawie przed przeniesieniem zarazka. Podaję kilka wywiadów wychowawczyń miejskich przedszkoli z różnych punktów miasta:

1.

**Tadzio, lat 6. — Dziecko nieślubne, ojciec płaci alimenta.**
Rodzina zamieszkuje izbę o jednem oknie, mieszkanie dość czyste, ale duszne. Matka niezamężna mieszka u rodziców, którzy są dozorcami domu. W mieszka-

niu znajduje się jeszcze dwóch braci matki. Otoczenie fatalne. Dziecko ma zły przykład. Matka dba o dziecko, chciałaby jaknajlepiej je wychować, ale pozostali używają określeń bardzo przykrych, ordynarnych w stosunku do dziecka, które jest jakby zahukane w domu, robi wrażenie, że czegoś się boi. Matka odniosła się do mnie bardzo przychylnie i serdecznie, pozostali nie szczędzili mi różnych przykrych półsłówek i ordynarnych określeń. Bracia matki robią wrażenie mętów społecznych.

2.

**Janek, lat 5.**
Rodzice Janka mieszkają w podwórzu na parterze, wchodzi się do mieszkania prosto z podwórza. Mieszkanie ciasne, małe, jedno okno na północ, warunki higjeniczne okropne, brudno i duszno, pomimo, że okno i drzwi były otwarte. W domu osób dorosłych 3 i 2 dzieci. Gospodarstwem zajmuje się babka, staruszka 75 lat. Matka od dwóch lat ciężko choruje na płuca, wygląda bardzo mizernie, z żalem pokazała mi swój portret na ścianie, mówiąc, że kiedyś dobrze wyglądała. Warunki materjalne bardzo ciężkie, gdyż ojciec zaledwie od kilku tygodni pracuje i już jest podany do redukcji. Mimo wszystko dzieci wyglądają dobrze, oboje chodzą do przedszkola.

3.

**Mundek, lat 5.**
Warunki mieszkaniowe: jedna mała izba o jednem oknie; nie bardzo czysto. Warunki materjalne bardzo marne. Ojciec nie pracuje już od 2-ch lat, na utrzymanie zarabia matka, jako robotnica sezonowa.
Stosunek rodziców do dziecka: ojciec jest dla Mundzia bardzo surowy; za najmniejsze przewinienie bije go (tak mówi sąsiadka). Dziecko w obecności ojca jest bardzo nieśmiałe, chodzi i mówi pocichu.
Mundek nie ma zupełnie zabawek, to też dnie pogodne spędza na dworze, a w czasie niepogody wygląda oknem. Matka mówi, że jest bardzo przywiązany do przedszkola i w czasie przerwy tęsknił bardzo i stale pytał, ile jeszcze musi przespać nocy, by pójść do przedszkola.

(Dok. nast.)

**Janina Pawłowska**
Inspektorka wychowania przedszkolnego
Wydziału Oświaty i Kultury Zarządu m. Łodzi.

# Przegląd wydawnictw

L'ECOLE MATERNELLE FRANÇAISE, Nr. 4 — styczeń, 1936.

Miesięcznik francuski często porusza zagadnienie mowy dziecka w wieku przedszkolnym. Numer ostatni tego pisma zawiera dwa artykuły na ten temat. Artykuł pierwszy p. Geraud nosi tytuł „Opanowanie mowy". Wiek przedszkolny, to okres, podczas którego „dziecko przestaje posługiwać się emocjonalnemi dźwiękami, a zdobywa stopniowo opanowanie języka, dźwięków umownych, służących członkom tej samej grupy lingwistycznej do wyrażania potrzeb, uczuć, pojęć i faktów". Język jest narzucony jednostce przez otocze-

nie, jest darem grupy, jest faktem społecznym i warunkiem życia wspólnego. Przyswojenie sobie języka jest jednym z przejawów zdolności do naśladowania: niemowlę chciwie obserwuje ruch warg matki. Dźwiękom, z któremi otoczenie zwraca się do dziecka, towarzyszą zawsze gesty i specjalny ton uczuciowy pieszczoty, czy groźby, tworząc pewien ścisły związek z faktami zaobserwowanemi. Grupy dźwiękowe stają się w ten sposób dla dziecka znakami. Ileż pracy i wysiłku wkłada dziecko w naśladowanie tych dźwięków, które stają się dla niego środkiem panowania nad otoczeniem, narzędziem władzy. Ile energji zużywają te małe istoty, które powierzchowna ocena traktuje jako beztroskie, aby przejść od krzyku poprzez gaworzenie do mowy artykułowanej. Dzień, w którym dziecko wypowiedziało pierwszy wyraz, jest dniem radości dla całej rodziny, jest dniem wejścia w świat wymiany myśli, w świat — ludzi. Daleka jednak jest droga od tego pierwszego wyrazu do kilku tysięcy słów, niezbędnych dla należytego porozumienia się ludzi między sobą. Bogacenie się słownika dziecięcego jest przedewszystkiem dziełem rodziny. Doświadczenie p. Descoeudre i p. Boutonnier wykazują, a właściwie wymierzają, ile bogactwa językowego daje dziecku środowisko ludzi kulturalnych. Dzieci z przedszkoli, to przeważnie dzieci proletarjatu; jeśli się tam mówi do dziecka, to przeważnie z groźbą, a to, co dziecko słyszy dokoła siebie, to język wulgarny i niewykształcony.

Zadaniem przedszkola więc będzie przekazanie tym dzieciom języka w całej jego piękności. Ta misja wielka i ważna nakłada na wychowawczynię obowiązki: nie wolno jej mówić nieprawidłowo, błędnie, nie wolno tolerować takiej mowy na terenie przedszkola. P. Geraud dodaje jeszcze: unikajmy przesady i języka zbyt naukowego — i jedno i drugie jest nie na miejscu w przedszkolu, kota trzeba nazywać kotem, nic mniej i nic więcej.

Wychowawczyni powinna mówić mało, wolno i tylko wtedy, gdy potrzeba. Jest to jedyny sposób, aby ją słyszano bez podnoszenia głosu. Głos o brzmieniu łagodnem, głos śpiewny zatrzymuje uwagę dziecka. Jest to dar, który należy ochraniać.

Po tych uwagach ogólnych autorka omawia oddziaływanie wychowawczyni na rozwój mowy dziecka. Przedewszystkiem powinna ona dbać o to, aby każda wypowiedź dziecka odpowiadała jakiejś jego myśli, chęci podzielenia się tem, co pomyślało. Nie wolno tolerować mówienia razem z wychowawczynią, powtarzania za nią całych zdań, jak papuga. Uznajemy jedynie indywidualne wypowiedzi dziecka i dlatego jeszcze, że każda odpowiedź zbiorowa kryje w sobie całe mnóstwo błędów wymowy, które, niekorygowane, stają się nawykiem ujemnym.

Opanowanie języka wymaga zdobycia nawyków i automatyzmów: czujemy to dobrze sami, gdy się uczymy obcego języka. Musimy o tem pamiętać w ćwiczeniach mowy. Przedewszystkiem należy ćwiczyć wrażliwość słuchową dziecka, następnie zaś wymowę. Znamy wszyscy zdania bez sensu, któremi w dzieciństwie naginaliśmy do posłuszeństwa nasz język. Dzisiejsza wychowawczyni znajdzie podobne ćwiczenia w literaturze dziecięcej, w wierszykach — i nie będzie ogłupiała dzieci żadnych „chrząszczem, co brzmi w trzcinie".

Słownik małych dzieci jest jeszcze bardzo ubogi, onomatopea zastępuje nieznane dziecku wyrazy (puf-puf, bim-bam, nunu); pozostały również z okresu pierwszego dzieciństwa specjalne wyrażenia, jak „dada", „hajtu" i t. p. Nie

trzeba naśladować błędów rodziny, powtarzając te dźwięki. Wychowawczyni musi mówić prawidłowo, uczyć nowych wyrazów, nadając im właściwe znaczenie. Ponieważ jednak dziecko jest w tym wypadku często w położeniu kogoś, kto słyszy obcy język, a zna go powierzchownie, musimy mu ułatwić zadanie przez wymawianie wyraźne, oddzielanie wyrazów (dziecko słyszy początkowo zdanie jako całość dźwiękową), przestankowanie głosowe i zmianę budowy zdania.

Ponieważ wyraz musi się skojarzyć w umyśle dziecka z jakimś przedmiotem, który nazywa lub określa, ćwiczenia mowy powinny się ściśle łączyć z obserwacją.

Sprawdzianem zdobyczy językowych będzie samodzielne opowiadanie dziecka na jakiś temat lub zdanie sprawy z tego, co dziecko widziało. Przyczem autorka zastrzega się, że t. zw. czytanie z obrazka nie może być suchem wyliczaniem.

Jednem z bardzo wskazanych ćwiczeń mowy będzie wprowadzenie pojęcia czasu, tak trudnego dla małego dziecka, z całym szeregiem wyrazów, używanych zwykle błędnie, jak: wczoraj, jutro, dziś, lub obserwowanie pogody z jej zmiennością: drobny deszcz, ulewa, mgła, szron, śnieg, sadź, wicher, burza i t. p. Każde zdarzenie niespodziewane, uroczystość, święto należy wyzyskać dla wzbogacenia słownika dziecięcego.

Oczywiście jednym z pierwszorzędnych środków pozostaje zawsze nauka krótkich wierszyków, pod warunkiem jednak, aby dzieci bawiły się, a nie nudziły tendencją moralizatorską.

Wreszcie p. Geraud proponuje kontrolę wyników; testy językowe pozwolą zdać sobie sprawę z bogactwa słownika, a notatki, robione przez wychowawczynie, zachowają i dla nich i dla tych, co się interesują rozwojem dziecka, całą świeżość i czar bezpośredniości wypowiedzeń się dziecka.

Role zostały odwrócone: nauczyłyśmy dziecko mówić, a ono za pomocą tej mowy opowie nam o sobie. W. K.

## Zarządzenie Ministra W. R. i O. P.

### z dnia 20 lutego 1936 r. Nr. II P—527/36 w sprawie kwalifikacyj zawodowych wychowawczyń przedszkoli

Na podstawie art. 11 rozporządzenia Prezydenta Rzeczypospolitej z dnia 27 października 1933 r. o kwalifikacjach zawodowych wychowawczyń przedszkoli (Dz. U. R. P. Nr. 85, poz. 645) wydaję następujące zarządzenie w sprawie wykonania poszczególnych artykułów powyższego rozporządzenia Prezydenta:

**Do art. 2.**

§ 1. Minister Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego może uznać inne studja za równoznaczne z ukończeniem Państwowego Seminarjum lub Liceum dla wychowawczyń przedszkoli na skutek odpowiednio udokumentowanego podania osób zainteresowanych, wniesionego do Ministerstwa W. R. i O. P. przez Inspektorat Szkolny, na którego terenie przebywają.

**Do art. 3.**

§ 2. Osoby, posiadające w myśl obowiązujących przepisów kwalifikacje zawodowe do nauczania w publicznych i prywatnych szkołach powszechnych,

mogą je rozszerzyć na prowadzenie zajęć wychowawczych w przedszkolach przez zdanie egzaminu uzupełniającego w myśl przepisów § 33 Regulaminu egzaminu końcowego w Seminarjach Ochroniarskich z dnia 28 października 1929 r. (Dz. Urz. Min. W. R. i O. P. Nr. 13).

Do art. 4.

§ 3. 1) Minister W. R. i O. P. może uznać za posiadające kwalifikacje zawodowe do prowadzenia zajęć wychowawczych w przedszkolach osoby, nie mające w myśl rozporządzenia Prezydenta z dnia 27 października 1933 r. o kwalifikacjach zawodowych wychowawczyń przedszkoli (Dz. U. R. P. Nr. 85, poz. 645) kwalifikacyj zawodowych, o ile przed dniem 30 października 1933 r., jako terminem wejścia w życie tego rozporządzenia, ukończyły 30 rok życia i odbyły conajmniej trzyletnią praktykę w przedszkolach, uznaną za wybitną. Minister W. R. i O. P. dokonywa uznania praktyki w przedszkolach za wybitną łącznie z przyznawaniem kwalifikacyj na skutek odpowiednio udokumentowanego podania zainteresowanej osoby — na podstawie: 1) opinji Inspektora Szkolnego tego Obwodu, na którego terenie dana osoba pracowała lub pracuje i 2) wniosku Kuratora Okręgu Szkolnego. Do Inspektora Szkolnego należy nadto stwierdzenie faktu odbycia trzyletniej praktyki w przedszkolach przed dniem 30 października 1933 r.

2) Podania o przyznanie kwalifikacyj wnosić należy do Ministerstwa W. R. i O. P. za pośrednictwem Inspektoratu Szkolnego, na którego terenie osoba zainteresowana przebywa.

Do art. 5.

§ 4. 1) Osoby czynne w przedszkolach przed wejściem w życie rozporządzenia Prezydenta Rzeczypospolitej z dnia 27 października 1933 r., t. j. przed dniem 30 października 1933 r., które przed tym terminem odbyły w przedszkolach conajmniej dwuletnią praktykę, uznaną za zadawalającą i nie posiadają kwalifikacyj, mogą je uzyskać do końca 1936 r. przez złożenie przed Państwową Komisją Egzaminacyjną specjalnego egzaminu.

2) Egzamin ten składa się z części technicznej, piśmiennej i ustnej, która winna następować zawsze jako ostatnia. Część techniczną egzaminu stanowi egzamin z rysunku, robót ręcznych, śpiewu i ćwiczeń cielesnych; część piśmienną egzamin z języka polskiego; część ustną egzamin z religji, języka polskiego, nauki o Polsce oraz pedagogiki wraz z psychologją i nauką o fizycznem i psychicznem wychowaniu dziecka w wieku przedszkolnym.

3) Oparty o program nauki w państwowem seminarjum ochroniarskiem egzamin winien mieć charakter przedewszystkiem praktyczny, w zakresie zaś poszczególnych przedmiotów winien ograniczać się do najważniejszych elementów. Egzamin ten winien wykazać — obok poziomu ogólnego wykształcenia kandydatek — przedewszystkiem dokładniejszą znajomość i właściwe zrozumienie rzeczy istotnych, niezbędnych do należytego prowadzenia zajęć w przedszkolach.

§ 5. 1) Egzamin odbędzie się w marcu, czerwcu, wrześniu i grudniu 1936 r. w państwowych seminarjach ochroniarskich w Krakowie, Lwowie, Poznaniu, Warszawie, Wilnie i Mysłowicach. Termin grudniowy przeznacza się jedynie na powtórzenie egzaminu; na życzenie interesowanych można powtórzyć egzamin i w jednym z dwu poprzednich terminów. Kuratorowie Okręgów Szkol-

nych (Wojewoda Śląski) powołują specjalne Państwowe Komisje Egzaminacyjne i wyznaczają swoich delegatów, jako przewodniczących.

2) Podania o dopuszczenie do egzaminu wnoszą kandydatki przez Inspektorat Szkolny, na którego terenie pracowały lub pracują, do właściwego Kuratorjum Okręgu Szkolnego. Do podania należy dołączyć: metrykę urodzenia, życiorys własnoręcznie napisany, posiadane świadectwa szkolne, potwierdzone przez właściwych Inspektorów Szkolnych, dowody praktyki w przedszkolu, spis przestudjowanych podręczników i przeczytanych książek oraz niepodklejoną fotografję, opatrzoną na stronie przedniej własnoręcznym podpisem kandydatki.

3) Uznania dwuletniej praktyki za zadawalającą dokonywa Inspektor Szkolny tego obwodu szkolnego, na którego terenie kandydatka pracowała przed dniem 30 października 1933 r. Przy ustalaniu oceny praktyki kandydatki winien Inspektor Szkolny wziąć pod uwagę jej usprawnienie w zakresie należytego prowadzenia zajęć w przedszkolu.

4) Kuratorjum po stwierdzeniu, czy kandydatka spełnia warunki, wskazane w art. 5 rozporządzenia Prezydenta, przesyła podanie do Dyrekcji państwowego seminarjum ochroniarskiego, przy którem powołało specjalną komisję egzaminacyjną. Kuratorjum Okręgu Szkolnego Lubelskiego skierowuje podania kandydatek swego Okręgu do Dyrekcji Państwowego seminarjum ochroniarskiego w Warszawie, Kuratorjum O. S. Łuckiego — do Lwowa, Kuratorjum O. S. Brzeskiego — do Wilna.

5) Egzamin odbywać się będzie przy zastosowaniu wskazań §§ 38—46, 48—52, 54 i 55 *) Regulaminu egzaminu końcowego w seminarjach ochroniarskich z dnia 28 października 1929 r. (Dz. Urz. Min. W. R. i O. P. Nr. 13, poz. 186).

6) Egzamin może być powtórzony jeden raz i tylko w ciągu 1936 r.

7) Opłata za egzamin wynosi 20 (dwadzieścia) złotych.

**Do art. 6.**

§ 6. Wymieniony w art. 6 rozporządzenia Prezydenta egzamin końcowy będzie się, aż do odwołania, odbywał według przepisów Regulaminu egzaminu końcowego w seminarjach ochroniarskich z dnia 28 października 1929 r. (Dz. Urz. Min. W. R. i O. P. Nr. 13, poz. 186).

**Do art. 8.**

§ 7. Zezwolenia na prowadzenie zajęć wychowawczych w przedszkolach osobom, nie posiadającym kwalifikacyj zawodowych w myśl rozporządzenia Prezydenta Rzeczypospolitej z dnia 27 października 1933 r. o kwalifikacjach zawodowych wychowawczyń przedszkoli (Dz. U. R. P. Nr. 85, poz. 645), udziela, na podstawie art. 8 tego rozporządzenia, właściwy Kurator Okręgu Szkolnego (Wojewoda Śląski).

§ 8. Zarządzenie niniejsze wchodzi w życie z dniem ogłoszenia.

Minister
(—) W. Świętosławski

---

*) Przepisy zawarte w §§ 38 — 46, 48 — 52, 54 i 55 regulaminu odnoszą się jedynie do egzaminatorów.

**UWAGA. Ważne dla kandydatek z Okręgu Szkolnego Warszawskiego i Lubelskiego. Pierwszy termin egzaminu został wyznaczony przez Kuratorjum Okręgu Szkolnego Warszawskiego na dzień 23 marca 1936 r.**

# Z życia Sekcji

## SPRAWOZDANIE Z KURSU ZIMOWEGO DLA NIEWYKWALIFIKOWANYCH WYCHOW. PRZEDSZKOLI

Wobec licznych zgłoszeń do Sekcji Wychowawczyń Przedszkoli Z. N. P. o kurs dla niewykwalifikowanych wychowawczyń, kurs taki został zorganizowany w czasie ferji Bożego Narodzenia. Był to kurs początkowy, końcowy zaś odbędzie się w czasie lata r. b. Na kierowniczkę pedagogiczną została zaproszona p. M. Dobrowolska, która prowadziła kurs letni w 1935 roku. Informacje o kursie podane były listownie, przez pisma związkowe i codzienne oraz komunikatem radjowym. Słuchaczek na kursie było 37, przybyłych z różnych stron Polski.

Opłata za kurs wynosiła 15 zł. dla członkiń Z. N. P. i 20 zł. dla niečłonkiń. Kurs rozpoczął się dn. 27 grudnia 1935 r. o godz. 9 rano. Wykłady odbywały się w gmachu Związku Nauczycielstwa Polskiego, przy ul. Smulikowskiego 1. Program kursu musiał ulec pewnemu skrótowi, gdyż w okresie dwutygodniowym nie można było pomieścić tylu godzin, ile przewidywał program miesięczny. Ogólna suma godzin wykładów wyniosła 77. Na psychologję wypadło 10 godz., na metodykę — 5, na przyrodę — 5, na matematykę — 5, na naukę o Polsce — 5, na jęz. polski — 6, na ćwiczenia cielesne — 8, na higjenę — 6, na roboty ręczne — 6, na śpiew — 10, na rysunki — 11. Wykłady odbywały się zrana i popołudniu; przeciętna ilość godzin wykładów wahała się 6—7 dziennie. Ponieważ wypadło w tym czasie kilka dni świąt, wykorzystano je za obopólną zgodą i dwa dni z nich zrana przeznaczono na wykłady. Zapał i chęć ze strony słuchaczek do nauki były olbrzymie, mimo zmęczenia nie opuszczały one wykładów i wykorzystywały każdą chwilę, aby zdobyte wiadomości pogłębić przez czytanie odpowiednich książek.

Pomoce pedagogiczne były na miejscu, książek dostarczyła bibljoteka pedag. Z. N. P. Z powodu trudności prowadzenia przedszkola i braku czasu — hospitacje i zajęcia praktyczne w przedszkolu nie miały miejsca.

Dalszym ciągiem pracy będzie wykonanie prac piśmiennych, tematy których zostały podane przez prelegentów. (Tematy identyczne z tematami poprzedniego kursu, letniego).

W czasie trwania kursu dla uprzyjemnienia słuchaczkom-koleżankom pobytu w stolicy, wybrałyśmy się na Nowy Rok do Muzeum Narodowego, dn. 3 stycznia byłyśmy w teatrze Wielkim na sztuce Jana Straussa „Baron Cygański". Przed pójściem do teatru słuchaczki wysłuchały krótkiej prelekcji prof. H. Rydzewskiego o twórczości Straussów. Dnia 8 stycznia wszystkie słuchaczki-koleżanki wzięły udział w Kongresie Oświatowym, zorganizowanym przez Związek Nauczycielstwa Polskiego. W tym samym dniu — wieczorem odbyła się wspólna koleżeńska herbatka, przy współudziale prelegentów.

Dnia 9 stycznia podczas zakończenia kursu rozdano tymczasowe zaświadczenia z odbytego kursu. Dnia tego słuchaczki, które jeszcze pozostały w Warszawie, zwiedziły nowocześnie urządzone przedszkole miejskie przy ulicy Leszno 111. Słuchaczki, które nie miały rodzin, lub znajomych w Warszawie, zostały umieszczone u S.S. Urszulanek, przy ul. Gęstej. Opłata dzienna z utrzymaniem

wynosiła 3 zł. Koleżanki były ogromnie zadowolone i wyrażały się o internacie S.S. z wielkiem uznaniem.
Kurs, jak zawsze, był samowystarczalny.

### UDZIAŁ W ZJEŹDZIE DELEGATÓW Z. N. P.

W Zjeździe Delegatów Związku Nauczycielstwa Polskiego wzięła udział z ramienia Sekcji Wychowawczyń Przedszkoli przewodnicząca Sekcji, kol. Ludwika Rydzewska. W drugim dniu Zjazdu kol. Rydzewska przemawiała w sprawie wychowania przedszkolnego, przedstawiając czem jest przedszkole dla szkoły. Dalej — omówiła warunki, w jakich nieraz pracują nauczycielki przedszkoli, zreferowała sprawę ostatniego Zjazdu delegatek oddziałów Sekcji W. P., zgłosiła kilka wniosków, które zostały przesłane do Prezydjum Zarządu Głównego Z. N. P. na Zjazd Delegatów, wreszcie zaapelowała do nauczycielstwa, aby zechciało poznać bliżej pracę przedszkolną. Kol. Rydzewska poruszyła też sprawę koleżanek, pracujących na Śląsku.

### UDZIAŁ W ZJEŹDZIE STOWARZYSZEŃ SPOŁ.-OŚWIATOWYCH

W dniu 8 stycznia r. b. na Zjeździe Stowarzyszeń Społeczno-Oświatowych w obronie oświaty powszechnej — również brała udział nasza delegatka, kol. L. Rydzewska. Wniosła ona do prezydjum Z. N. P. wniosek od Sekcji Wychowawczyń Przedszkoli Z. N. P., żądający wprowadzenia przedszkoli państwowych, bezpłatnych. Wniosek, poddany pod głosowanie, został przyjęty. W rezolucji Zjazdu został umieszczony jako punkt jedenasty.
O Zjeździe tym wyszła już broszura, bardzo starannie opracowana przez Z. N. P.

### Z ZARZĄDU GŁÓWNEGO S. W. P.

Dalsze ukonstytuowanie się Zarządu Głównego Sekcji W. P. jest następujące: kol. kol. Sękowska Lucyna i Czaplówna Marja — zostały wybrane jako delegatki do załatwiania spraw bieżących, kol. Borowiczowa Władysława ma czuwać nad pracownią pomocy pedagogicznych, kol. Sadzyńska Władysława została bibljotekarką i kol. Jasińska jest zastępczynią sekretarki.

---

Dyżury kol. przewodniczącej L. Rydzewskiej odbywają się we wtorki od godz. 11—14 i we czwartki od godz 18—20. (Gmach Z. N. P., ul. J. Smulikowskiego).

---

Do numeru niniejszego załączamy dodatek bezpłatny, zawierający dwie piosenki. Słowa S. Kossuthówny, muzyka Ryty Gnus.

---

REDAGUJE KOMITET
REDAKTOR ODPOWIEDZIALNY: LUCYNA SĘKOWSKA

WYDAWCA W IMIENIU ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO: STANISŁAW MACHOWSKI